

Das Unterrichtswerk *SPRACHE UND SPRECHEN* – seine linguistischen Grundlagen und seine sprachdidaktische Konzeption¹

In ihrem Aufsatz "Zur bewertung von sprachbeschreibungen" skizzieren Cherubim und Henne die gegenwärtige Situation unterschiedlicher und miteinander konkurrierender Sprachbeschreibungen², eine Situation, die – nach ihnen – gleichermaßen für den akademischen wie für den Schulunterricht besteht. In diesem Zusammenhang führen sie³ als Beleg einige neue Sprachbücher für die Schule auf und charakterisieren deren sprachtheoretischen und didaktischen Standort. Für *SPRACHE UND SPRECHEN*⁴ heißt es dazu, dieses Sprachbuch sei "generativ-transformationell sowie pragmatikorientiert" angelegt. Dieser Einordnung ist zuzustimmen.

Ich möchte demnach

- I. (in gebotener Kürze) das Verständnis von Sprachdidaktik formulieren, dem *SPRACHE UND SPRECHEN* verpflichtet ist,
dann
- II. den pragmatikorientierten Ansatz dieses Unterrichtswerks beschreiben und exemplarisch belegen
und mich anschließend
- III. dem Problemzusammenhang von wissenschaftlicher und didaktischer Grammatik zuwenden.

I. Zum fachdidaktischen Rahmen und speziell zum sprachdidaktischen Verständnis

Theoretische Begründung, empirische Erforschung sowie Innovation der Inhalte, Methoden und Unterrichtsmedien (Lehrinstanzen) des Deutschunterrichts sind Aufgaben einer "Didaktik der deutschen Sprache". Folglich ist die Fachdidaktik zur Fachwissenschaft gleichermaßen orientiert wie zur Unterrichtswissenschaft. Im Kreise der übrigen Fachdidaktiken stellt die Fachdidaktik Deutsch einen Sonderfall dar, da für sie – und darin unterscheidet sie sich grundlegend von den anderen – in der deutschen Sprache **L e r n g e g e n s t a n d** und **U n t e r r i c h t s m e -**

d i u m zusammenfallen. Für SPRACHE UND SPRECHEN als einem Arbeitsmittel zur Sprachförderung spezifiziert sich das, was die Bezeichnung Didaktik der deutschen Sprache meint, in zweifacher Hinsicht:

1. Unter Berücksichtigung der Tatsache, daß Schüler im Laufe ihrer Primärsozialisation Sprache erworben haben und mit einer bestimmten sprachlichen Kompetenz ausgestattet sind, wenn sie in die Schule kommen, begreife ich die Didaktik der deutschen Sprache als Didaktik der Primärsprache, eine Didaktik also, die auf den Bedingungen des Spracherwerbs in der ersten Sozialisationsphase fußt, die Entwicklung der Primärsprache in die weiteren Sozialisationsphasen hinein verfolgt und dafür Konzepte des Lehrens und Lernens bereitstellt. Aufgabe der auf der Basis der Sozialisationsforschung operierenden Primärsprachdidaktik ist die Sicherung der sprachlichen Sozialisation des Schülers als eine der Voraussetzungen dafür, seine objektiven Bedürfnisse bestimmen und realisieren zu können. Eine solche Sprachdidaktik lehnt die bloße Anpassung an die in Geltung gebrachten sprachlichen Normen im Stile der kompensatorischen Erziehung ab.

Für ihre theoretischen, unterrichtspraktischen berufsfeldbezogenen Aufgaben benötigt sie außer den systemlinguistischen Einsichten zur Sprachbetrachtung und Sprachbeschreibung vor allem die Erkenntnisse der Psycholinguistik zu Spracherwerb und Sprachentwicklung und diejenigen der Soziolinguistik über die Zusammenhänge von Sprache und Sozialisation.

2. Im Hinblick auf das allgemeinste und umfassendste Lernziel des Deutschunterrichts, nämlich die Befähigung des Schülers zur Kommunikation, die Förderung seiner kommunikativen Kompetenz, verstehe ich die Didaktik der deutschen Sprache als Didaktik der sprachlichen Kommunikation. Für sie gilt die Identität von sprachlichem und sozialem Handeln. Darin fließen kritische Selbst- und Fremdeinschätzung kommunikativen Verhaltens und sprachlich-soziales Handeln als Erfahrung von kommunikativen Strategien zusammen.

Um Modelle, Projekte und Lerneinheiten kommunikativen Verhaltens erarbeiten zu können, bedarf die Didaktik der sprachlichen Kommunikation der Untersuchungen und Anregungen einer linguistischen Pragmatik zur Sprachverwendung, zu den Sprechakten und zum sprachlichen Handeln.

II. Zum pragmatikorientierten Ansatz:

Sprachhandlungen als didaktische Lernsituationen

SPRACHE UND SPRECHEN organisiert und entwirft als Lerninhalte für den mündlichen Sprachgebrauch sowie für die schriftliche Kommunikation solche Situationen, in denen kommunikatives Handeln und die Elemente der Sprechakte für den Schüler erfahrbar werden. Dabei kann es auf der Ebene der aktuellen Sprachverwendung nicht um eine systematische Klärung gehen – diese ist noch nirgendwo geleistet, sondern um das Sammeln von Bedingungen und Folgen in situativem Probehandeln. Auf der Ebene der Reflexion derartiger Sprachverwendung werden die Schüler zu einer genaueren Analyse z.B. von Sprechakten veranlaßt. Auf ein Arbeitsmittel wie SPRACHE UND SPRECHEN bezogen heißt dies: Sprachhandlungen und Sprechakte sind sowohl Gegenstand des Lernbereichs “Mündliche Kommunikation” als auch des Lernbereichs “Grammatik” (= Reflexion über Sprache).

Entsprechend bietet SPRACHE UND SPRECHEN jeweils in seinem Teil A (“Mündlicher Sprachgebrauch”) Lerneinheiten z.B. zu Fragehandlungen an. Um deren curricularen Aufbau zu demonstrieren, seien die Themen in den einzelnen Schuljahren aufgeführt:

2. Schuljahr: “Wir bitten um eine Auskunft”
3. Schuljahr: “Wir wollen etwas erfahren”
4. Schuljahr: “Fragen” (denen wir z.B. im Unterricht begegnen: Schülerfrage, Lehrerfrage)
5. Schuljahr: “Durch Fragen etwas herausbekommen”
6. Schuljahr: “Sich nicht ausfragen lassen”.

Solchen situationskommunikativen Lerninhalten korrespondieren im Teil C (“Grammatik”) sprachliche Reflexion auf der Basis der Satztypen (etwa im 2. Schuljahr) sowie die Untersuchung von “Fragen und Antworten” im 7. Schuljahr. Hier auf der Sekundarstufe I und nach gründlicher Vorarbeit in der Primarstufe ist nunmehr die sprachhandlungsgrammatische Analyse sinnvoll, da in den Jahren zuvor im Bereich “Mündliche Kommunikation” die kommunikativen Funktionen des Fragens (und der Frage) realitätsbezogen erfahren worden sind.⁵

Wir haben bisher gelegentlich die mündliche von der schriftlichen Kommunikation getrennt erwähnt. Und in der Tat: Der kommunikationsdidaktische Ansatz von SPRACHE UND SPRECHEN sieht eine Trennung in “Mündlichen Sprachgebrauch” (= Teil A jedes Jahrgangsbandes) und “Schriftlichen Sprachgebrauch” (= Teil B jedes Jahrgangsbandes) vor.

Diese Trennung ist sprachdidaktisch zweifach zu begründen:

Einmal hat in der traditionellen Sprachdidaktik die sogenannte "Mündliche Sprachgestaltung" eine untergeordnete Rolle gespielt und wurde eingehend nur als Vorübung zum eigentlichen – und d.h. schriftlichen – Sprachgestalten verstanden. Wenn wir nunmehr in der Gliederung der Schülerbände beiden Kommunikationsweisen gleiches Gewicht zuerkennen, entsprechen wir damit zwar noch bei weitem nicht dem Verhältnis von gesprochener zu geschriebener Sprache in realen Situationen, weisen jedoch die "Mündliche Kommunikation" als einen wichtigen Lernbereich aus. SPRACHE UND SPRECHEN bemüht sich um Möglichkeiten zu intensiver mündlicher Kommunikation und stellt dafür (fiktive) kommunikative Situationen bereit, die sprachliches Handeln in sozialen Interaktionen implizieren oder herausfordern. Im Unterricht sind dann die einzelnen situativen Elemente zu betrachten (z.B. die Voraussetzungen der beteiligten Sprecher, die Einstellungen zueinander, die Absichten, die Wahl der sprachlichen Mittel, die sogenannten Sprecherstrategien) und immer wieder in neuen Zusammenhängen zu erproben. Wie das für den Unterricht in SPRACHE UND SPRECHEN konkretisiert ist, sei an der folgenden Aufstellung gezeigt. Die Lerninhalte werden im Schülerband thematisiert, im Lehrerband werden sie nach "Sprachverhalten" und "Absicht" spezifiziert. Hier findet der Lehrer auch die für jede Lerneinheit aufgestellten Lernziele.

Situation/Thema	Sprachverhalten	Absicht
Wir lernen andere Kinder kennen	Kontaktaufnahme durch Sprache	Herstellen zwischenmenschlicher Beziehungen
Wir erklären jemandem etwas	Erklären	Verstehen herbeiführen
Wir verteidigen uns	Sich verteidigen	Eine ungerechte Beschuldigung zurückweisen, bzw. sich gegen eine ungerechte Behandlung wehren
Wir telefonieren	Mit einem nicht anwesenden Partner sprechen	Ein Telefongespräch entgegennehmen
Wir sollen etwas ausrichten	Sich etwas merken und wiedergeben	Mitteilungen weiterleiten oder zurückhalten
Wir wollen jemanden verteidigen	Jemanden verteidigen	Für jemanden Partei ergreifen, für ihn eintreten
Wir geben Auskunft	Informationen geben	Den Informationsbedarf eines Partners befriedigen

Situation/Thema	Sprachverhalten	Absicht
Wir denken über Naturgesetze nach und sprechen darüber	Über Sachverhalte nachdenken	Naturgesetze herausfinden
Wir lassen uns etwas einfallen	Fabulieren	Neue Ideen produzieren; Einfälle sprachlich sensibilisieren
Sich auf den Gesprächspartner einstellen	Sich auf den Gesprächspartner einstellen	Sich mit dem eigenen Sprachgebrauch den Erwartungen des Gesprächspartners anzupassen bzw. sich nicht anzupassen
Kritik üben	Kritisieren	Durch eine Beurteilung Veränderung bewirken
Einem Ausländer etwas verständlich machen	Sich mit einem Ausländer, der die deutsche Sprache nicht oder kaum beherrscht, verständigen	Verständigungs- und Integrationsschwierigkeiten überwinden helfen
Wir äußern unsere Meinung und begründen sie	Meinung äußern	Eigene Standpunkte überprüfen, Meinungen anderer ändern
Nacherzählungen – aber anders	Einen Text verändert nacherzählen	Sich und andere unterhalten
Beeinflussung	Beeinflussen	Der Angesprochene soll etwas tun oder unterlassen
Durch Fragen etwas herausbekommen	Etwas erfragen	Etwas herausbekommen
Telefonieren	Sprechen unter den Bedingungen des Übertragungskanal "Telefon"	Mit einem nicht anwesenden Partner sprechen
Sich weigern	Sich weigern	Weigerungen äußern, mit denen man Anordnungen, die man nicht akzeptieren kann, zurückweist
Sich beschweren	Sich beschweren	Unzufriedenheit äußern mit dem Ziel, deren Ursachen zu beseitigen
Sich entschuldigen	Sich entschuldigen	Für ein Fehlverhalten einen verbalen Ausgleich schaffen und den Betroffenen verständlich stimmen

Situation/Thema	Sprachverhalten	Absicht
Schimpfen	Schimpfen	Seinem Ärger durch Sprache Ausdruck geben, sich Luft machen — Dem Partner klar machen, daß sein Verhalten den persönlichen oder gesellschaftlichen Erwartungen, Gepflogenheiten oder Normen nicht entspricht
Weitersagen	Ein Gerücht verbreiten	Etwas weitersagen
Sich bedanken	Sich bedanken	Einem andern konventionellen Erwartungen entsprechend oder spontan seinen Dank bekunden
Aufrufe zum Handeln	Sich durch mündliche Aufrufe, Aufforderungen, Ansprachen und Reden für vernünftige und realisierbare Handlungen einsetzen	Einzelne oder Gruppen zum Handeln bewegen
Probleme besprechen	Probleme gemeinsam besprechen	Miteinander nach Lösungen für Probleme und Konflikte suchen
Diskussion	Diskutieren	Seine Meinung über ein Problem in Auseinandersetzung mit den Meinungen anderer darlegen und überprüfen
Referat	Referieren	Als einzelner sprechen, um einer Gruppe Informationen zu einem bestimmten Thema zu vermitteln
Erklärung; Definition	Erklären, definieren	Ein bestimmtes Verständnis einer Sache oder eines Wortes bewirken
Verharmlosen — Aufbauschen	Herunterspielen — Hochspielen	Einen Vorfall gering erscheinen lassen, bzw. einen Vorfall gewichtig erscheinen lassen.
Verschleiern	Verschleiern	Nicht klar Auskunft geben wollen. Jemanden über etwas im unklaren lassen

Situation/Thema	Sprachverhalten	Absicht
Vermittlung	Vermitteln	Als Dritter zwischen zwei streitenden Parteien nach einem Ausgleich suchen

Es wird deutlich geworden sein: die jeweils eingesetzten Absichten erklären sich aus sprachdidaktischen Gründen. Sie grenzen die an sich natürlich viel intentionsreicheren Sprachhandlungen auf je eine solche Absicht ein. – Methodisch setzen wir verschiedentlich das Rollenspiel ein⁶, das Situationen vorgibt und sprachliches als soziales Handeln für Schüler erfahrbar macht. Weitere Gründe für die Verwendung des Rollenspiels im Sprachunterricht sind u.a.

- Das Rollenspiel aktualisiert die Sprache der Schüler.
- Sprache wird dabei von den Schülern als Kommunikationsmittel erfahren. Sie lernen, sich ihren Absichten entsprechend zu äußern sowie Partner und Situation zu berücksichtigen.
- Die Wirkung ihres Sprachhandelns auf andere wird den Schülern am Verhalten der Partner deutlich. Sie lernen dabei, Konsequenzen vorher zu bedenken.
- Sie nehmen Distanz zu ihrem eigenen Sprachhandeln (Reflexion), wenn ihre Mitschüler das Rollenspiel diskutieren.
- Im Rollenspiel werden funktionale Elemente der Äußerung (z.B. Satzaufbau, Wortwahl, Intonation, Aussprache) im Verwendungszusammenhang gelernt und reflektiert.
- Die Rollenspiele relativieren die Sprachnorm der Mittelschicht. Sprache wird hier unter dem Gesichtspunkt der jeweiligen kommunikativen Funktion erprobt. Das bedeutet, daß die Sprechweise des Unterschichtkinds nicht von vornherein als minderwertig angesehen werden darf. Andererseits wird auch der elaborierte Code in jeder Situation erneut darauf geprüft, inwieweit er der kommunikativen Absicht des sprachlich Handelnden dienlich ist oder nicht.
- Das Rollenspiel bereitet die Bewältigung realer Sprechsituationen vor. Dabei soll es jedoch nicht darum gehen, lediglich an hier und heute vorfindliche Situationen einseitig anzupassen, sondern die gegebenen Kommunikationsbedingungen und Sprachhandlungsnormen sollen durch das Rollenspiel auch der Kritik zugänglich gemacht werden.

Für die Trennung von mündlicher und schriftlicher Kommunikation berufen wir uns zweitens auf die sprachpsychologischen Einsichten von Vygotskij⁷ und Leont'ev.⁸

Vygotskij schätzt den Bezug auf die Situation hoch ein: "Bei der schriftlichen Sprache sind wir gezwungen, selbst eine Situation zu schaffen, oder richtiger, sie uns in Gedanken vorzustellen. In gewissem Sinne wird bei der Benutzung der schriftlichen Sprache eine prinzipiell andere Einstellung zu einer Situation vorausgesetzt als bei der mündlichen, sie verlangt eine unabhängigere, willkürlichere und freiere Einstellung zu dieser Situation."⁹ Nach ihm sind *Willkürlichkeit* und (die im Vergleich zur gesprochenen Sprache) *größere Bewußtheit* die beiden wesentlichsten Eigenarten der geschriebenen Sprache. "Bewußtsein und Absicht lenken von Anfang an die geschriebene Sprache des Kindes ... [Sie] zwingt das Kind intellektueller zu handeln. Sie zwingt es, sich den Prozeß des Sprechens stärker bewußt zu machen. Die Motive der geschriebenen Sprache sind selbst abstrakter, intellektualistischer und beruhen in weniger starkem Maße auf einem Bedürfnis".¹⁰ Abschließend stellt Vygotskij fest, "daß die geschriebene Sprache in ihren Funktionsgrundlagen einen völlig anderen Prozeß darstellt als die gesprochene. Sie ist die Algebra der Sprache, die schwierigste und komplizierteste Form der absichtlichen und bewußten Sprachtätigkeit".¹¹ Vor diesem kommunikationstheoretischen und psycholinguistischen Hintergrund wird in Teil B der Schüler als *Textproduzent* angesehen: er entwirft die schriftliche Fixierung unter situativ angelegten Motivationszusammenhängen und wendet sie auf den Kommunikationspartner als Adressaten an.

Der Lernbereich der schriftlichen Kommunikation ist zu orientieren an der heutigen Wirklichkeit und an den gesellschaftlich bedingten Kommunikationsanforderungen. Die herkömmlichen Stilformen werden ersetzt durch die vielfältigen Arten des Sprachverhaltens, die in der Welt von heute und (soweit vorhersehbar) von morgen benötigt werden, und die appellative Funktion der Sprache hat im Kanon der Lerninhalte und -ziele das gleiche Gewicht bekommen wie die anderen Funktionen, zum Teil sogar ein größeres, entsprechend ihrer heutigen Bedeutung innerhalb und außerhalb der Schule.

Die vielfältigen Arten des Sprachhandelns, deren Zahl natürlich erheblich größer ist als die der herkömmlichen Stilformen, fügen sich zu einer systematischen Gliederung, die sich aus der jeweiligen vorherrschenden Intention des Schreibers ergibt:

1. schriftliches Sprachhandeln mit der (überwiegenden) Intention, den Leser zu informieren
 - a) über Gegenstände und Personen
 - b) über Vorgänge und Sachverhalte
 - c) über Probleme

2. schriftliches Sprachhandeln mit der (überwiegenden) Intention, an den Leser zu appellieren
 - a) in der Form kooperativer Kontaktaufnahme (z.B. einladen, auffordern)
 - b) in der Form der Beeinflussung (z.B. anrufen, werben)
 - c) in der Form des Kampfes (z.B. Auseinandersetzung, Kritik, Polemik)
3. schriftliches Sprachhandeln mit der (überwiegenden) Intention, etwas zu erzählen
 - a) um zu fabulieren (im Sinne der subjektiven Kundgabe, oder aus Freude am Ausspinnen einer Geschichte)
 - b) um einen Leser anregend zu unterhalten

Für diese drei Aspekte seien einige Thematisierungen angeführt:

Situation/Thema	Sprachverhalten	Absicht
Informierendes Sprachhandeln		
Inserate	Inserate auswerten bzw. verfassen	Einem Inserat Informationen entnehmen; jemanden durch ein Inserat informieren
Schriftliche Auskunft	Schriftliche Auskünfte erteilen bzw. einholen	Informationsaustausch mit einem Partner, mit dem mündliche Kommunikation nicht möglich ist; schriftliche Fixierung von Informationen; um sie zuverlässiger aufzubewahren, um das Gedächtnis zu entlasten
Beobachtungen festhalten	Merkmale aufschreiben	Der Leser soll aufgrund der Notizen so über den Gegenstand informiert werden, daß er ihn aus mehreren ähnlichen Gegenständen herausfinden kann
Eine Kartei anlegen	Informationen schriftlich zusammenstellen	Informationen so zusammenstellen, daß <ol style="list-style-type: none"> a) eine schnelle Orientierung möglich ist und b) die Sammlung jederzeit erweitert und korrigiert werden kann
Unfallanzeige	Eine Unfallanzeige anhand eines Vordrucks formulieren	Mit Hilfe eines Vordrucks über einen Unfall informieren

Situation/Thema	Sprachverhalten	Absicht
Appellierendes Sprachhandeln		
Schriftliche Angebote	Ein schriftliches Angebot machen	Den Adressat auf das Angebot aufmerksam machen; ihn dazu überreden, von dem Angebot Gebrauch zu machen
Öffentliche Stellungnahme	Schriftliche Stellung nehmen oder:	Sich dagegen wehren, durch einen plakativen Apell manipuliert zu werden Die Öffentlichkeit auf einen Mißstand hinweisen und sie dafür gewinnen, daß etwas dagegen getan wird.
Schriftliche Verbindung aufnehmen	Jemandem schreiben, den man noch nicht kennt	Auf die Fragen und Interessen des anderen eingehen
Benutzungsordnung für eine Klassenbücherei	eine Benutzungsordnung schriftlich fixieren	Für einen möglichst geregelten Leihverkehr sorgen
Planen	Schriftlich fixieren, wie ein Vorhaben ablaufen soll	Einen planmäßigen Ablauf gewähren
Kreatives Schreiben		
Geschichten basteln	Schriftliches Fabulieren	Geschichten basteln und aufschreiben, um zu unterhalten
Schreibwitze	Mit mehrdeutigen Schriftbildern spielen	Komische Wirkung erzielen
Einen Comic basteln	Fabulierendes Spielen mit "Eulenspiegeleien"	Geschichten nach dem Muster der Eulenspiegelgeschichten herstellen

Für die letzte Thematisierung ist der Hinweis wichtig, daß hier nicht etwa Nacherzählungen gemeint sind, sondern es geht um die Übertragung kritisch beobachteten sozialen Verhaltens und seiner Bedingungen in die entlarvende Form des verfremdenden Erzählens.

Wenn wir dann – vom 7. Schuljahr an – zu Beispielen komplexer Sprachhandlungen kommen, behalten wir zwar grundsätzlich die Trennung mündlich/schriftlich aufrecht, überschreiten sie jedoch in entsprechenden Situationszusammenhängen, um schließlich in einem neu hinzutretenden Teil (F) "Projekte" integrierende Vorhaben anzubieten.

III. Die didaktische Grammatik in der Konzeption von SPRACHE UND SPRECHEN

Wie schon oben erwähnt, wird in SPRACHE UND SPRECHEN der Bereich des Sprachsystems, aus dem sich der Sprachgebrauch herleitet, und der Reflexion sprachlicher Kompetenz des Sprachbenutzers in einem eigenen Teil C (= Grammatik) behandelt.

Wir gehen davon aus, daß die Schüler als Sprecher und Hörer in aktuellen Sprechsituationen Entscheidungen treffen müssen, die sich als Strategien der Auswahl (beim Sprecher) und des (inhaltlichen) Verstehens (beim Hörer) auffassen lassen. Solche Entscheidungen werden über dem Repertoire der sprachlichen Kompetenz getroffen. Um die Schüler aber im fortschreitenden Sozialisationsprozeß zu entsprechend differenzierten Entscheidungen zu befähigen, ist es notwendig, ihre Kompetenz zu festigen. In diesem Sinne ist Grammatikunterweisung Kompetenzförderung und gehört zum sozialen Lernen.

Von der Fachwissenschaft her gesehen ist es möglich, im Lernbereich "Reflexion über Sprache" Rahmenlernziele für die beiden Bereiche Sprachsystem und kommunikative Kompetenz aufzustellen.

Im ersten Lernbereich Sprachsystem werden entwickelt:

1. die Fähigkeit zur Sprachanalyse (Einsicht in das System der Sprache, Entwickeln eines Strukturbegriffs),
2. die Fähigkeit, sprachliche Variationsmöglichkeiten zu gewinnen durch sprachsystematische Übungen (z.B. im Hinblick auf den präzisen, schriftsprachlichen Gebrauch).

Zum zweiten Lernbereich kommunikative Kompetenz gehören:

1. die Fähigkeit zur Interpretation sprachlicher Äußerungen,
2. die Fähigkeit zur Distanzgewinnung, d.h. die Fähigkeit, die eigenen und fremden kommunikativen Handlungen im Hinblick auf ihre Absichten und Wirkungen einzuschätzen.

Die Lernziele im 2. Lernbereich lassen sich direkt aus dem Emanzipationsangebot und der Befähigung zur Kommunikation ableiten. Das Lernziel 1 im 1. Lernbereich ist wie folgt gerechtfertigt:

Durch die Verfahren der Sprachanalyse wird die Fähigkeit zur Interpretation und zur Reflexion über Kommunikation gefördert (interpretative und metakommunikative Strategien). Die grammatische Sprachanalyse stellt selbst nur wenige Kategorien für den 2. Lernbereich unmittelbar

bereit, aber sie baut das methodische Problembewußtsein auf, ermöglicht eine aktive Interpretationshaltung und schafft ein begriffliches System, mit dessen Hilfe man argumentieren kann. Darüber hinaus fördert die Sprachanalyse im Verbund mit anderen Fächern besonders die kognitiven Fähigkeiten, die für die Erreichung der Lernziele im 2. Lernbereich nötig sind.

Zum 2. Lernziel im 1. Lernbereich ist zu sagen, daß es nicht wie im Teil B von SPRACHE UND SPRECHEN um schriftliche Sprachverhaltensschulung geht, sondern darum, in der Kompetenz der Schüler noch fehlende, vergessene oder nicht genutzte Sprachmuster, besonders im Bereich der syntaktischen Komplexität und der semantischen Differenzierung und Prozesse (z.B. Metaphorik), bereitzustellen. Das gilt, da die Kompetenz im Bereich des Sprachsystems in der Primärsprache im frühen Kindesalter ziemlich komplett erworben wird, nur für einen kleineren Bereich.

Unter einer didaktischen Grammatik verstehen wir nicht nur eine durch Umfang und Schwierigkeitsgrad von einer wissenschaftlichen Grammatik verschiedene Grammatik. Das ist sie selbstverständlich auch. Die Differenz zwischen beiden liegt in der Zielsetzung. Was eine didaktische Grammatik kennzeichnet, ist, daß sie sich den Methoden einer wissenschaftlichen Grammatik gegenüber aufgeschlossen zeigt, diese prüft und schließlich auswählt, was ihren Ansprüchen gemäß ist. So wird eine didaktische Grammatik stets auch ein Mischtypus sein. Dennoch lassen sich charakteristische Merkmale größeren Gewichts ausmachen, die dann – für den Betrachter – die didaktische Grammatik eines bestimmten sprachdidaktischen Konzepts in die Nähe einer wissenschaftlichen Grammatik rücken.

So haben denn auch Cherubim und Henne, wie wir bereits zitierten, vom "generativ-transformationellen" Charakter der in SPRACHE UND SPRECHEN verwendeten Grammatik gesprochen. Und in der Tat sehen wir in der TG ein für die sprachdidaktischen Auffassungen, die die hier vorgetragene Konzeption bestimmen, adäquates Modell.

Menzel¹² hat neben einigen Bedenken eine größere Zahl befürwortender Stimmen zusammengetragen. Darauf sei hier verwiesen. Unsererseits fügen wir als didaktisch relevante Gesichtspunkte hinzu:

Die transformationelle Darstellungsweise bietet folgende Vorteile (besonders für den syntaktischen Bereich):

- * die komplexe Syntax einer Sprache wird auf einfache Grundmuster zurückgeführt,
- * komplexe syntaktische Strukturen werden aus einfachen Sätzen Schritt für Schritt hergeleitet; die Didaktik kann hier gezielt auswählen,

die Regeln zur Erzeugung von Sätzen sind nicht verbale Regeln mit vielen Ausnahmen im alten Sinne, sondern explizite Darstellungen, die immer nachvollziehbar sind; sie spiegeln die immer wiederkehrenden syntaktischen Operationen wider, die jeder Sprachbenutzer beim Formulieren und Verstehen von Sätzen ausführt.

Die Grenzen der TG sind in folgenden Sachverhalten zu sehen: Entsprechend der Definition des Chomskyschen Kompetenzbegriffes wird in der TG von den spezifischen Faktoren der Kommunikationssituation abstrahiert. Die nichtsprachlichen und sprachbegleitenden Aspekte der Kommunikation (Ort und Zeit, Gestik, Mimik, Tonfall usw.) werden ausgeklammert. Der Situations- und Textzusammenhang, der z.B. bei Wechselrede zu typischen, verkürzten Sätzen führt, bleibt unberücksichtigt. Solche Verkürzungen können in der TG nur als Abweichungen vom Sprachsystem aufgefaßt werden. Beschreibungsweisen und Erkenntnisse der TG über syntaktische Strukturen sind für die didaktische Grammatik mit Gewinn einzusetzen,

- weil die Grundmuster der Syntax anschaulich gemacht werden können durch die Formationsregeln und die Stammbäume
- weil die komplexeren syntaktischen Muster in den Umformungen, die sich an den Transformationen der TG orientieren (ohne ihnen zu gleichen), sorgfältig zu handhaben sind und zugleich ihre syntaktische Einbindung in das gesamte Satzgefüge anschaulich vorgeführt werden kann.

Die beiden Grundgrößen der Syntax: **K a t e g o r i e** der Bausteine (Besetzung) und **F u n k t i o n** der Bausteine sind in der TG schärfer getrennt und zugleich aufeinander bezogen als in allen anderen Grammatik-Modellen.

In den aus der TG entlehnten und hier auf **O b e r f l ä c h e n** strukturen angewendeten Stammbäumen, in denen die Kategorien an den Knoten stehen und die Funktionen an den Kanten, läßt sich das den Schülern, wie Erprobungen gezeigt haben, auf einsichtige Weise deutlich machen.

So bleibt schließlich zu begründen, warum wir uns für **SPRACHE UND SPRECHEN** gegen die Dependenzgrammatik entschieden haben. Die Dependenzrelation ist eine Abhängigkeitsbeziehung. Die Strukturierung eines Satzes wird verstanden als Abhängigkeitsgefüge mit dem Verb als oberstes, beherrschendes Element im Satz. Es werden allerdings sehr verschiedene Inhalte als Abhängigkeit interpretiert.

1. Syntaktische Abhängigkeit; die Rektion des Verbs (Wertigkeit), welche Leerstellen eröffnet, die von normalen Wortgruppen zu füllen sind.
2. Inhaltliche semantische Modifikation bei Attributen und adverbialen Bestimmungen.
3. Assoziationsstrukturen semantischer Art ("semantische Höfe") von Wörtern.

Das Aufschlüsseln bereits einfacher Satzstrukturen über die Wertigkeit des Verbs bereitet große Schwierigkeiten, weil sehr viele Verben mehrwertig sind, d.h. in Sätzen mit oder ohne Ergänzungen erscheinen können. Die Mehrwertigkeit kann verschiedene Gründe haben.

1. Semantische Mehrwertigkeit: Das Verb hat verschiedene, oft nur in Nuancen unterschiedene, Bedeutungen.

Die Nachtigall schlägt.

Der Boxer schlägt den Gegner.

Der Boxer schlägt dem Gegner die Faust ins Gesicht.

2. Konventionelle Satzellipse; das Dativobjekt braucht oft nicht genannt zu werden.

Er bringt der Mutter die Tasche.

Er bringt die Tasche.

3. Mehrwertigkeit als Zustandsverb und Vorgangsverb (transitiver oder intransitiver Gebrauch)

Er singt ein Lied. (transitiver Gebrauch)

Er singt. (intransitiver Gebrauch)

Eine einfache Aufschlüsselung von Satzstrukturen von der Mehrwertigkeit des Verbs her ist also nicht korrekt, eine einwandfreie ist nicht möglich.

Schließlich: In rein dependentieller Sicht können Satzfunktionen nicht ausgedrückt werden. Sie stehen im logischen Widerspruch zur Dependenzgrammatik, weil die Dependenz nicht die Beziehung zwischen Satzteil und Verb ausdrückt. Die Funktionen werden aber zwingend benötigt, wenn man eine transformationelle Komponente einfügen will, mit dem Ziel, komplexe Satzgefüge zu analysieren und Kompetenzschulung im Bereich der syntaktischen Komplexität zu betreiben. Wenn man Gliedsätze in die Dependenzstammbäume einfügt, erhält man Satzsymbole und nicht ein Verb als Ausgangspunkt für den Gliedsatz.

Wegen dieser Schwierigkeiten vor allem scheint uns ein dependentieller Ansatz didaktisch unglücklich und ein Mischtyp aus Dependenz und Konsti-

tuenz als explizite Beschreibungsweise logisch zu sein. Das bedeutet nicht, daß wir nicht dependentielle Argumente an geeigneter Stelle verwenden (vgl. 5. Schuljahr, Lehreinheit C 6), wie auch z.B. operationale Ansätze (vgl. 5. Schuljahr, Lehreinheit C 3).

Im Verb-Objekt-Bereich erscheint es didaktisch sinnvoll, das Verhältnis zwischen Verb sowie Art und Anzahl der Objekte auch durch dependentielle Fragestellungen zu ermitteln. In der expliziten Darstellung der Strukturen würden sie jedoch erhebliche Verwirrung stiften.

Ich setze den Schluß:

Verschiedentlich war in letzter Zeit zu hören:

Warum und wozu Linguistik in der Schule?¹³ Diese Frage ist falsch gestellt. Es geht nicht um Linguistik in der Schule, uns jedenfalls nicht, uns geht es auch nicht um die Etablierung eines neuen Faches oder um die Aufspaltung des Deutschunterrichtes in Literaturunterricht und Linguistikunterricht – Forderungen wie sie von mehreren Seiten erhoben worden sind.¹⁴

Was wir wollen ist, nach Wegen, nach stets besseren Wegen sprachdidaktischer Umsetzung zu suchen.¹⁵ Uns geht es darum – und deswegen haben wir das Arbeitsmittel SPRACHE UND SPRECHEN entwickelt – die Erkenntnisse über das Sprachverhalten der Menschen, die die neuere Linguistik unzweifelhaft gewonnen und uns zur Verfügung gestellt hat, für den Primärsprachunterricht sinnvoll einzusetzen. Dabei orientieren wir uns zustimmend an eben jenem allgemeinen Lehrziel, das uns die heutige Gesellschaft stellt: die Fähigkeit des Schülers zu absichtsvoller, situationsangemessener und partnergemäßer Kommunikation und damit die Förderung seiner kommunikativen Kompetenz.

Anmerkungen

- 1 Für den Druck überarbeitete Fassung meines Vortrags. Den Diskussionsteilnehmern danke ich für kritische Anregungen; besonders H. Brinkmann, U. Engel, H.-J. Heringer und H. Sitta.
- 2 Dieter Cherubim und Helmut Henne: Zur bewertung von sprachbeschreibungen. In: ZGL 1 (1973) 1, S. 32 - 66.
- 3 Ebd. S. 33, Anm. 2.
- 4 SPRACHE UND SPRECHEN. Arbeitsmittel zur Sprachförderung. Hrsg. von Detlef C. Kochan und Dorothea Ader, Johann Bauer, Walter Henze. Hannover 1971 ff. Es liegen zu Schuljahrsbeginn 1974/75 die Bände vom zweiten bis zum siebenten Schuljahr vor. Das Lehrsystem umfaßt jeweils für ein Schuljahr: Schülerband, Arbeitsheft und Lehrerband.

- 5 Vgl. hierzu auch das Beispiel von Dorothea Ader et al.: Sprechakte als Unterrichtsgegenstand. Ein Vorschlag für die Sekundarstufe I. In: LB 6 (1974) 30, S. 77 - 84.
- 6 Barbara Kochan (Hrsg.), Das Rollenspiel als Methode sprachlichen und sozialen Lernens. Ein Reader. Kronberg 1974, macht jetzt die wichtigsten Arbeiten leicht zugänglich.
- 7 Lev Semjonovic Vygotskij: Denken und Sprechen. Frankfurt/M. 1969.
- 8 Aleksej Alekseevic Leont'ev: Sprache – Sprechen – Sprechfähigkeit. Stuttgart 1971 (= Sprache und Literatur 71).
- 9 Vygotskij [Anm. 7], S. 226.
- 10 Ebd. S. 228.
- 11 Ebd. S. 228.
- 12 Wolfgang Menzel: Die deutsche Schulgrammatik. Kritik und Ansätze zur Neukonzeption. Paderborn 1972, S. 74 f.
- 13 Hans-Joachim Grünwaldt: Wozu Linguistik in der Schule? In: Diskussion Deutsch 3 (1972) 8, S. 168 - 173; Theodor Diegritz: Linguistik in der Schule? Die Bedeutung der Linguistik für den Primärsprachunterricht in Primarstufe und Sekundarstufe I. In: Diskussion Deutsch 3 (1972) 10, S. 351 - 363.
- 14 Vgl. dazu beispielsweise die Dokumentation des II. Loccumer Expertenkolloquiums zur Reform des Philologiestudiums vom November 1971: "Sprache in Studium und Schule. Studium der Linguistik – Linguistik in der Schule?" Hrsg. von Olaf Schwencke. München 1973.
- 15 Als umfassendere Darstellung dieses Bemühens sei verwiesen auf: Karl-Dieter Bunting und Detlef C. Kochan: Linguistik und Deutschunterricht. Kronberg 1973.